

# 「ユーモアの構造」に着目した文学教材分析の試み(1)

青 砥 弘 幸

## 〔抄 録〕

本研究は「ユーモアの構造」という概念に着目して教科書教材『あめ玉（光村図書 5 年）』を分析し、その特徴について検討するものである。「ユーモアの構造」が成立しうる中核的な要件である、「認知的なズレ」の知覚・解決という点に注目することで、本教材が、(1) 読み手を意図的に誤った文脈へと誘導する「しかけ」を数多く内在していること (2) 前提とする文脈の強制的な変更により部分の解釈、意味・価値づけが変化するという特徴をもつことなどが明らかとなった。

キーワード：ユーモア，笑い，国語科教育，文学教材

## 0. 問題の所在

本研究は「ユーモアの構造」という概念に着目して教科書教材『あめ玉』（光村図書 5 年）を分析し、その特徴について検討するものである。

これまで日本では、歴史的に見て国語科教材として喜劇よりも悲劇が積極的に採用される傾向がある。読み手に「おもしろさ」や「おかしみ」を感受させるような、喜劇的・ユーモア的なテキストの国語科教材としての価値は相対的に低く認識されてきたということであろう。同様の指摘は、井上（1979）<sup>1</sup>や丹藤（1992）<sup>2</sup>など多くの研究者によってこれまでもなされている。

ユーモア的なテキストが、なぜこれまで国語科教材としての市民権を得ることができなかったのかという問題は、非常に大きく重要なものであり、その詳細な検討は改めて別の論考に譲ることとしたいが、「これまでの国語科教育（本研究に限って言えば文学教育）に内在化されつづけてきたヒデウンカリキュラムと「ユーモア・笑い」という現象の相性の悪さ」という点に集約することが出来ると考えている。

一方で、これまで西郷（1979）や丹藤（1989, 1992）のように、ユーモア的なテキストの国語科教材としての独自の可能性を指摘する声も複数挙げられてきたことも事実である。しかし、それらに後続する研究は決して多くはなく、その国語科教材としての価値については、現在に至るまで十分な議論が展開されてきたとは言いがたい。

近年になり、とんち話や民話、言葉遊びなどを含めたユーモア的なテキストが、ようやく国

語科教材として（特に小学校低・中学年で）採用される機会が増えつつある。この背景には「伝統的な言語文化」に関する領域の新設や国語科教育観（特に入門期教育観）の変化などがあると推察される。しかし、先にも述べたように、その指導に繋がる理論的・実践的な知見は乏しく、教育現場には、それらのユーモア的な教材で、子どもたちに「何を」「どのように」指導すればよいのかという戸惑いがあるようにも感じられる。

このような状況において、ユーモア的なテキストを効果的に活用し国語科教育の新たな可能性を開拓していくためにも、その国語科教材としての可能性が改めて検討されることには大きな意味があると考ええる。またこの議論は、平成20年度版学習指導要領における「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の新設に伴い教科書教材として採択される機会の増加した「落語」や「狂言」、「とんち話」などの教材としての可能性（「伝統的な言語文化」に留まらず「読むこと」などの領域まで広がる）を改めて検討することにもつながるであろう。

青砥（2011）では、読み手に「ユーモア」の知覚を促すような構造（しかけ）を「ユーモアの構造」、そのような構造（しかけ）を内在したテキストを「ユーモアの構造テキスト」と定義し、その特徴及び国語科教材としての可能性について検討を行った。本研究はその知見を実際の教材へ適用し、より実践的な展開への基礎とするものである。

## 1. 「ユーモアの構造テキスト」の特徴と国語科教材としての可能性

まず青砥（2011）に基づいて、「ユーモアの構造テキスト」の特徴とその国語科教育としての可能性について整理しておく。

### 1-1. 「ユーモアの構造テキスト」の特徴

我々はどのようなテキストを「おもしろい、おかしい」と感じるのでしょうか、テキストに内在された「ユーモア」の知覚を促すような構造（しかけ）、いわば「ユーモアの構造」とはどのようなものなのであろうか。

近年、ユーモア学においては「認知的なズレ」を「ユーモア」が生起するための必要条件として考える立場が主流となっている<sup>3</sup>。これは、主体が当該の情報群の解釈を効率的に進めるための下敷きとして駆動する「図式（パターン化された知識や認識）」と後続の情報との間に不適合（厳密に言えば、図式によって生成される「予期」と後続情報の不適合）が検出されることによって生じる「不適合感」が、「ユーモア」の生起の必要条件であるとする考え方である<sup>4</sup>。

テキスト解釈という認知活動において「認知的なズレ」が生じる場合については次のようにモデル化することができる。

- ① 先行する一次刺激<sup>5</sup>により、いくつかの「図式」が駆動する（多くの場合無意識に）。
- ② それらの「図式」に基づき、そのテキスト解釈の下敷きとなる「仮設の文脈」を設定する（この「仮設の文脈」とは、厳密に一義的な文脈というよりも、展開の方向性というようにある程度の幅をもつものとしてイメージするのが適切であろう）。
- ③ その「仮設の文脈」に照合・回収する形で、後続の情報を関連・意味付けていく。ただし、後続する情報によって起こる新たな図式の活性化や図式の修正に伴って「仮設の文脈」は少しずつ更新され続ける。
- ④ 「仮設の文脈」に基づく予期（この話はこんな感じで展開していこう、など）を大きく逸脱するような情報が出現することによって生じる一時的な不適合感（えっどういうこと、なんで、など）の知覚、つまり「認知的なズレ」が「ユーモア」が生起を引き起こす。

青砥 (2011) では、このようなテキスト解釈の過程で知覚される可能性のある「認知的なズレ」が「外的なズレ」と「内的なズレ」の2つに分類されることを指摘した。この両者はその「ズレ」が、読み手が常に有する図式（スキーマ）に基づく予期を逸脱するものか、当該テキストの過程の中で形成されたメンタルモデルや「仮設の文脈」に基づく予期を逸脱するものかという点に注目した区別である<sup>6,7</sup>。

#### 【外的なズレ（スキーマレベルのズレ）】

読み手の日常的な図式・知識との不適合（スキーマレベルの不適合）

あるけちんぼうが花見に行き、落ちていたサクランボウを拾って食べた。しばらくすると頭の上にサクラの木の芽が出てきて、サクラの木に育つと、みんながやってきて花見をするのでうるさくてしかたがない。 松田 (2006) p.53 より

#### 【内的なズレ（メンタルモデル・仮設の文脈レベルのズレ）】

解釈を進める中で形成された作品世界に関わるメンタルモデルや「仮設の文脈」との不適合

妻「ドクター、ドクター、主人がハツカネズミを飲み込んでしまったんです。どうしたらよいでしょう」  
医者「私が行くまでチーズをご主人の口のあたりであおいでにおいをさせてごらん下さい  
15分後に医者が駆けつけると妻はいわしを一匹、主人の口のあたりであおいで匂いをさせています。  
医者「チーズといったでしょう」  
妻「ネコを出さなきゃならないんですもの」 松田 (2006) p.36 より

これらの「認知的なズレ」に直面した読み手は、不適合感を解消するため次のような認知操作を行う。

「外的なズレ」の性質が強い場合…その作品世界の中では、現実世界では受け入れられない事象や因果が許容されるものであるとして解釈を進める。テキスト世界へ没入する。(受容)

「内的なズレ」の性質が強い場合…何らかの認知操作によって、表層的には結びつかないテキスト情報の間につながり(結束性)を見出す・生み出すことで、全体として一貫性のある解釈(自分が合理的、妥当性のあると思える解釈)を生成する(解決)

このように「ユーモアの構造」の中核的な性質とは、何らかの形で読み手に「認知的なズレ」の知覚を促すような構造(しかけ)であるという点にあり、それは、読み手に「受容」や「解決」といった能動的な反応を促すものとして機能すると考えられる。

## 1-2. 「ユーモアの構造テキスト」の国語科教材としての可能性

ここまでの考察を踏まえることで、国語科教材としての可能性を検討するための基礎となる論点としての以下の4点を指摘することができる。

### (Ⅰ) 解釈過程の意識化

「ユーモアの構造テキスト」の解釈は、「認知的なズレ」を知覚し、それを受容・解決する、という過程を経るため、必然的に読み手によって多様な解釈方略やスタイルが試行される。これにより日常、テキストを解釈する際には意識化されにくい「自身の読みの方略の駆動」についてのメタ化が促されやすい。あるいは解釈へのメタ的な介入も活性化される。

### (Ⅱ) 推論解釈の活性化

一貫性のある解釈を形成するため、それぞれのテキスト情報について、より柔軟、多面的な推論解釈が行われる。テキストの情報同士の「隠れたつながり」を発見するために、それぞれの情報についての多用な解釈、意味・価値づけの可能性が検討される。能動的な推論解釈が促進される。

### (Ⅲ) テキスト世界の体験

日常世界に基づく常識的な思考パターンや価値体系では結びつかない対象・事象の間に「想像力」によって「つながり」を創造する、現実の世界観の呪縛に囚われず、虚構的な作品世界に自己を「没入」し(文学世界を体験する)、それを楽しむことを促す。

### (Ⅳ) 絶対的価値の相対化<sup>8</sup>

テキスト解釈の前提となった、自身の内在する価値観・固定的な観念・日常的な常識等

を相対化し、それらを批評・批判することを可能にすること。

これらを目標論的に捉えるならば（Ⅰ）（Ⅱ）は主に技能目標、（Ⅲ）（Ⅳ）は主に価値目標に関わるものである<sup>9</sup>。これまでの「ユーモア的構造テキスト」の国語科教材としての可能性に関する論考（その絶対数は多くない）のほとんどが、（Ⅲ）（Ⅳ）に関連する（類する）議論を展開している。つまり「ユーモア的構造テキスト」のもつ国語科教材の可能性に関して検討していくうえで（Ⅲ）（Ⅳ）は特に固有性の高い観点としてとらえるべきであろう。しかし一方で、（Ⅲ）（Ⅳ）の観点のみを視野に入れた議論は抽象的なものになることも多く、結果としてその指導の目標・方法に関する「あいまいさ」に繋がる危険性もある。これを改善していくためには（Ⅰ）や（Ⅱ）など技能目標に関わる可能性についても議論を広げていくことが肝要である（より具体的な国語科授業デザインに関する議論への手掛かりとなる）と考える。それらの議論の充実が（Ⅲ）（Ⅳ）のような「ユーモア的構造テキスト」固有の教材的価値を実際の教室で具現化していくための基礎となると考える。そこで、本研究では、特に（Ⅰ）（Ⅱ）の可能性に関わるような観点を中心として実際の教科書教材の分析を行うことで何が見えてくるのかを以降で見ていく。

## 2. 『あめ玉』における「ユーモア的構造」

『あめ玉』（新美南吉）は光村図書（5年）に採択される文学的教材である（全文は巻末）。本作品は多くの読み手に「ユーモア」を知覚させる「ユーモア的構造テキスト」の一つであるといえるであろう。

### 2-1. 「認知的なズレ」の知覚

では『あめ玉』の中で「ユーモア的構造」として機能する可能性が高い部分はどこか。それは「すると、さむらいがすらりと刀をぬいて（L42）～二人の子どもに分けてやりました。（L52）」という最後の部分であろう。この部分では、多くの読み手には「ユーモア」が知覚されることが予想される。

先に述べたように「ユーモア」の知覚のための必要条件として「認知的なズレ」

があるとすれば、本部分が「ユーモア的構造」として機能するためには、ここで示される情報（刀であめ玉を割って子どもたちのけんかを治めてくれるという（命題））は読み手に「認

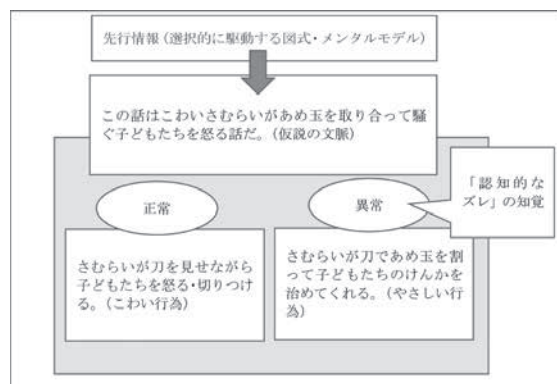


図1 『あめ玉』における「認知的なズレ」のイメージ

知的なズレ」を知覚させるものとなっているはずである。

これについて典型的なモデルを想定するならば、先行する情報に基づいて形成されている「このさむらいはこわい人だ」というメンタルモデルやそれに基づき設定されている「この話は、こわいさむらいがあめ玉を取り合って騒ぐ子どもを怒る話だ」という「仮設の文脈」と、実際の展開との不適合がそれにあたるであろう。前提とする「さむらい」のメンタルモデルや「仮設の文脈」に本部分を回収する形で解釈しようとする限りにおいて、「さむらいが怒る」という展開こそが正常な展開であり、「刀であめ玉を割って子どもたちのけんかを治めてくれる」という行為は異常なものとして認識され「認知的なズレ」(内的なズレ)が知覚されると考えられる。

## 2-2. 「認知的なズレ」の解決

この「認知的なズレ」を解決し、合理的・妥当性のある(自分にとって)解釈を形成するためには、主に次の2つの方略が考えられる。

### (1) さむらいの行為に対する解釈、意味・価値づけを変更する

「刀であめ玉を割って子どもたちのけんかを治めてくれる」という行動に対しての解釈、意味・価値づけを、「前提」としている文脈に適合するものに変更すること。例えば、「さむらいは子どもたちをこわがらせようとしてこのような行為を行った」、「本当は怒りたかったが、なにかの都合によってこのような行動をとらざるを得なかった」と解釈・価値づけするなど。

### (2) 前提となっている文脈やメンタルモデルを変更する

「刀であめ玉を割って子どもたちのけんかを治めてくれる」という行為を合理的、妥当性のある展開として解釈するため、前提としていたメンタルモデルや「仮設の文脈」を変更すること。例えば、さむらいについてのメンタルモデルを「こわそうに見えるがやさしい」と変更し、それに基づいた「新たな文脈」を設定しそこに回収すること。

読み手は両方の解決方法の可能性について検証を行うが、最終的には、処理するコストが低く、かつその妥当性や価値の高い(自分にとって)解釈が生成される方法が選択されると考えられる。この『あめ玉』という作品の場合、多くの読み手によって選択されるのは後者の方略であろう。つまり「こわいさむらい(メンタルモデル)が、あめ玉を取り合い騒ぐ子どもに怒る話(仮設の文脈)」を「こわそうに見えるがやさしいさむらい(メンタルモデル)が、あめ玉を取り合い騒ぐ子どもを治める話(新たな文脈)」と変更することで、この展開を合理的、妥当性のあるものとして理解するのである。

ただし、この「新たな文脈」の設定については、不適合部分が回収できればどのようなものでもよいというわけではない。それ以外の部分(これまでは「仮設の文脈」を支持してきた)に対する推論解釈の再試行によって無理なく導かれるものである必要があるとともに、その「新



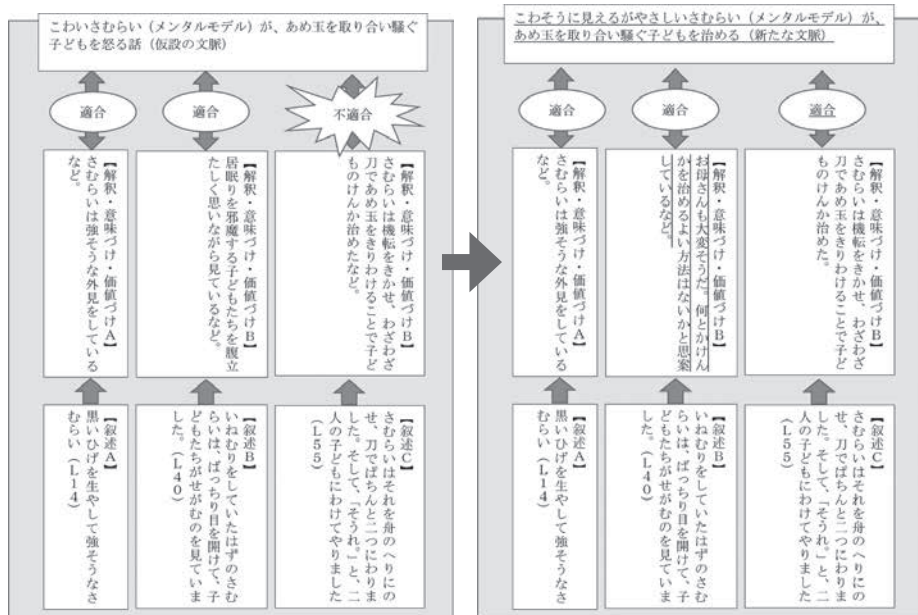


図2 『あめ玉』における「認知的なズレ」の解決のイメージ

たな文脈」に基づく再解釈によってすべてのテキスト情報に一貫したつながりが見出されることが必要である。

### 3. 「ユーモアの構造」に着目した教材分析『あめ玉』

ここまで『あめ玉』が内在する「ユーモアの構造」について検討を行ってきた。次に、ここまでの考察を踏まえて本作品のもつ大きな特徴を2つ指摘する。

#### 3-1. 誤った文脈へとミスリードする「しかけ」

ある部分が「ユーモアの構造」として機能するためには、その部分が「認知的なズレ」を引き起こすものである必要がある。そして、そのためには当該部分の解釈に臨む段階において、誤った文脈が想定されている必要がある。ゆえに意図的に創作された「ユーモアの構造テキスト」には、読み手をあえて誤った文脈に導くための「しかけ」が仕組まれている。

『あめ玉』という作品で言えば、まず一点目に「視点の設定方法」が挙げられる。本作品は母親に寄りそう三人称限定視点で語られるものである。したがって、読み手は、語り手とともに、母親に寄り添いながら作品世界を体験（理解）することとなる。ここで注意したいのは、登場人物の中で、このさむらいを「こわい人だ」と思い込んでいるのは、母親のみであるということである。子どもたちは「強そうなさむらいがこっくりこっくりする」のを見て、「おかしくて、ふふふと笑」っているように、特別に恐怖感をいだいている様子は見られない。読み手は、偶

然にも「さむらいをこわい人間だろう」と考えている唯一の人物に寄りそう形で物語世界に入り込むことになるのである。この視点の設定は「さむらい」に対するメンタルモデルの形成に強く影響をあたえるものであり、読み手を誤った文脈へと導くための、作者による「しかけ」の1つであるということができよう。

次に、語り手の「語り」にもついても同様のことが指摘される。三人称視点で描かれる作品では、作品世界を理解する上で、語り手の「語り」の内容や表現が極めて重要な意味をもつことは言うまでもない。語り手がどのような情報を伝えてくれるか（どのような情報を伝えない（隠す・省略する）か）、どのように伝えるかは、読み手の読みの生成に大きな影響を与える。この作品、とくに前半部分において語り手によって語られる「さむらい」についての描写（語り手が教えてくれる「さむらい」についての情報）には、「舟に飛びこみました（L.8）」「舟の真ん中にどっかりすわっていました（L.11）」「黒いひげを生やして強そうな（L.14）」「ぱっちり目を開けて（L.35）」「すらりと刀をぬいて（L.42）」などが挙げられるが、これらはいずれもその粗暴さを感じとらせるものであり、「さむらいはこわい人」というメンタルモデルを形成しやすい内容となっている。また「さむらいがおこつては大変だからです（L.17）」や「いぬむりのじゃまをした子どもたちを、さむらいが切ってしまうと思ったのです（L.44）」など母親の不安な心情を強調するような記述を語り手の言葉として（母親の言葉であれば「おさむらい」と表記される）何度も読み手に伝えているという特徴も見られる。これらにより読み手には「こわいさむらい」というメンタルモデルが形成され、それに基づいて誤った文脈が設定されることになる。このように母親や語り手と同化的に作品世界の参入を促そうとする「しかけ」が数多く仕組まれているという点が、この作品の1つの特徴であるといえるだろう。

この特徴は先に述べた「ユーモアの構造テキスト」の可能性の（I）の議論と関わるものである。これらの「しかけ」は言い換えれば、読み手に誤った読みの方略の駆動を促すように仕組まれたものである。しかし「ユーモアの構造テキスト」では、同時に読み手にその前提とした読みの方略の破綻を意識化されるような「しかけ」も内在している。なぜならば、読み手に「認知的なズレ」を知覚させる必要があるからである。つまり、「ユーモアの構造テキスト」とは、その解釈の過程において読み手に、読みの方略の吟味、変更を強制的に求めるという特徴をもつのである。

さらに、母親への「同化的な読み」という点に関連して1点付け加えておく。この作品世界を母親に同化的に解釈するためには、母親がその世界を理解するための前提としているスキーマ（固定観念・先入観・世界観）が、読み手に、共有・共感されるものである必要がある（作中の子どもたちには共有されていない）。今回の場合、母親が「さむらい」の人物像を推察するために駆動している「外見や立ち振る舞いはその人物の内面（人格）と相関している（外見観）」「身分が高い者は、低い者へ厳しく当たる（身分－行動観）」「「さむらい」はこわい、人を切る（「さむらい」観）」などがそれにあたると考えられる。



母親と読み手が共有するスキーマに基づいて生成されたメンタルモデルや「仮設の文脈」の不全感を知覚させる「ユーモア的構造」は、丹藤（1992）の言うように、それらの前提そのものに批判的なまなざしを向ける契機となりうるだろう<sup>10</sup>。この点は先に示した「ユーモア的構造テキスト」の可能性の（Ⅳ）と関連する部分である。

### 3-2. 同一部分について複数の解釈、意味・価値づけの生成

2点目の特徴として、読みの過程の中で同一部分に対して、異なる複数の解釈、意味・価値づけが生成されるテキストであるという点が挙げられる。

この作品は「内的なズレ」による「ユーモア的構造テキスト」であり、一度のテキスト解釈の過程の中で複数の文脈が設定される（「仮設の文脈」と「新たな文脈」）という特徴をもっている。読み手が解釈の前提として設定するこれらの文脈は、それぞれの部分によりボトムアップ的に形成されるものであると同時に、西林（1997）も指摘するように、各部分の解釈・意味・価値づけにも強く影響を与えるという相互性を持っている。つまり、複数の文脈が創造、設定されるということは、各部分についての多様な解釈、意味・価値づけが求められるということであり、また、それぞれの部分が異なった解釈、意味・価値づけ生み出しうるということでもある。この点は、「ユーモア的構造テキスト」の可能性の（Ⅱ）と関連する議論である。

例えば、「いねむりをしていたはずのさむらいはぱっちり目を開けて、子どもたちがせがむのを見ていました。（L.35）」という部分は、「こわいさむらいがあめ玉をめぐって騒ぐ子どもを怒る話」という文脈（仮設の文脈）に基づいて解釈する場合は、「子どもがさわぐのを腹立たしく思っている」などと解釈されるであろうし、「こわそうに見えるがやさしいさむらい（メンタルモデル）が、あめ玉を取り合い騒ぐ子どもを治める話」という文脈（新たな文脈）に基づいて解釈する場合には、「けんかをしているな、かわいそうに思っている。何とかしてやりたいと思っている」などと別の解釈、意味・価値がなされるのである。

この作品で、「認知的なズレ」の解決を目指した文脈の変更によって、特にその価値・意味が変化するの「さむらい」の行為についての描写部分である。文脈の変更によって、同一の行為（テキスト情報）に対する解釈、意味・価値づけが変化しうるということに気が付きうるという点も本作品の特徴であるということができらるだろう。

また、この文脈と部分の解釈という点について、西林（1997）は次のように述べている。

文脈が異なると、文章中のよく読まれる部分が異なってくるのです。文章には色々な部分、すなわちある文脈に比較的合っている部分とそうでない部分があるでしょう。ですから、ある特定の文脈によって読まれ易い部分とそうでない部分ができるのです。（p.64）

つまり、想定している文脈によって、重要視・意識化されやすい部分が変化するというこ

である。「ユーモア的構造テキスト」である本作品では「認知的なズレ」の知覚をきっかけとして、文脈の変更・修正が行われる。とするならば、一連の解釈過程の前半と後半では、重要視・意識化されやすい部分に変化する可能性を考えることができる。

「こわいさむらい（メンタルモデル）が、あめ玉を取り合って騒ぐ子どもを怒る話（仮説の文脈）」に基づいて解釈を進めている際には、「さむらいは舟の真ん中にどっかりすわって（L.11）」や「黒いひげを生やして強そうな（L.13）」など、それを支持する部分（その多くがさむらいについての描写）が特に意識化されやすいのではないだろうか。一方「こわそうに見えるがやさしいさむらい（メンタルモデル）が、あめ玉を取り合い騒ぐ子どもを治める（新たな文脈）」が設定されて以降は「春のあたたかい日のこと（L.4）」や「土手の向こうから手をふりながら（L.8）」「ぼかぼかあたたかいので（L.11）」など（情景描写が多い）など、これまで重視・注目されていなかった部分が重要な意味をもつものとして浮かび上がってくると考えられる。このような文脈の変更（文脈のスイッチング）にともなって、テキスト部分の「図地反転」がおこるという点も、「ユーモア的構造テキスト」である本作品の特徴であるといえるだろう。そして、この文脈のスイッチングによるテキストの「図地反転」を、作者が特に意図的に利用し、作品の表現の工夫として活用していると考えられる部分もある。それは作中に2度でてくる「こっくりこっくり」という表現である（L.13とL.53）。この両者は同じ表現でありながら、その印象・感じ方は大きく異なるものである。読み手が始めにであう「こっくりこっくり（L.13）」は、あまり意識化されることはない（その時点では）が、2度目の「こっくりこっくり（L.53）」は、読み手に大変ほほえましい映像として映り、この作品全体を象徴するような重要な表現として感受されることになる。この両者の感じ方の違いが生み出されるのは、当該の2か所を解釈する際に読み手が設定している文脈が異なるためなのである。このような「しかけ」も、本作品の味わいを深めるために有効に機能しているといえるだろう。

#### 4. おわりに

本研究では、「ユーモア的構造」という概念を手がかりとし、教科書教材の『あめ玉』の教材分析を試みた。「ユーモア的構造」が成立しうる中核的な要件である、「認知的なズレ」の知覚・解決という点に注目することで、本教材が、(1) 読み手を意図的に誤った文脈へと誘導する「しかけ」を数多く内在していること(2) 前提とする文脈の強制的な変更により部分の解釈、意味・価値づけが変化するという特徴をもつことなどが明らかとなった。

今後の課題としては、これらの特徴をいかにして具体的な指導につなげていくのかという問題がある。今回の考察を基に、本教材を扱う上での独自の指導の目標・方法としてどのようなものが構想されるのかという点については、今後の検討課題としていきたい。

〔注〕

- 1 井上 (1979) は次のように述べる。

由来、日本の国語教材にはユーモアをもったものが少ない。大正期の白読本などに、その欠を補おうとしてか、笑話が時おりとられたりしていたが、ほんの言葉の掛け合いにすぎないようなものであった。(中略—引用者) 戦後の検定教科書時代を迎えても、とくに高学年において、ユーモアをもった教材はすくなく見受けられる。(p.113)

- 2 丹藤 (1992) は次のように述べる。

『古事記』の昔から、〈笑い〉は連綿として文学の中に顕在し、滑稽のみならず、イロニー・パロディー・風刺・ユーモアまで含めれば、文学の相当部分を占めることはいまさら言うまでもない。にも拘らず、国語教育においては殆ど不問に付されてきたと言わざるをえない。(p.30)

- 3 この動向に関して北 (2009) は、「これら二つの理論 (他者に対する優越感がユーモアを引き起こすとする「優越の理論」と「心的エネルギー」が解放されるという現象がユーモアを生起させるとする「解放の理論」—引用者注) はユーモア研究の主流から外れてしまった感がある。かくして現在のユーモア研究においては、もう一つ別の理論がほぼ例外なく前提として受け容れられ、それをめぐる議論も、今では理論の妥当性そのものが争点となることはほとんどなく、むしろ正確なモデルの構築やその応用へと向いつつある。(中略—引用者) 一般にはこれらを「ズレの理論」あるいは「不調和の理論」(incongruity theory) と総称している。(p.96)」と述べている。

- 4 ただし、ほとんどの研究者は「認知的なズレ」は「ユーモア」生起のための必要条件であり「必要十分条件」であるとは考えていない。例えば Raskin (1985) は、さらにそこに駆動するスクリプト同士が何らかの「対立関係」にあることを必要条件として挙げる。

- 5 ここでいう一次刺激には、先行するテキスト情報のみでなく、タイトル、挿絵、装丁、作者に関する情報、テキストを読む状況などもこれに含まれる。

- 6 しかし、これらの両者を厳密に区別することは難しい。なぜならば、文脈や状況モデルの生成には、そもそも読み手の日常的な図式 (スキーマ) が前提となっているからである。そのため「内的なズレ」の多くが、同時に「外的なズレ」の知覚を伴うものであり、逆もまた想定される。つまりこれらは二項的に独立するものではなく、「ズレ」の傾向性を位置付けるための指標として考える必要があると考えている。

- 7 この両者の差異をより理解するためには、西林 (1997) の次のような解説を参照するのも有効であろう。

「スキーマ」は、文章を読んだり聞いたりする以前から、頭の中に存在していた既存知識です。そして、文章を読んだり聞いたりするときに使われるのです。(中略) 文脈は、外側にそもそも存在していたり、示唆・説明されたり、対象をわかるために、その時点で我々が仮説的に構築したりするもののなのです。既存のスキーマがほとんどそのまま、紋切りの文脈に使用できることももちろんあるでしょう。そういうことがあるので、スキーマを文脈と同じ意味でしようしたりすることがあるでしょう。しかし、いつも使えるということにはなりません。原理的には、別物なのですから。スキーマは、文脈によってどのようなものを使用すべきかが明らかにされ、文脈のもとで文脈から得られる知識と共同して働くのだと考えるとよいと思っています。(p.56～57)

- 8 丹藤 (1992) などによってこれまでも示されてきた。「ユーモア的構造テキスト」の可能性としての固有性が特に高いものであると考えられる。

- 9 「認知的なズレ」に基づいたこれらの可能性は「ユーモア的構造テキスト」のみに限定される議論で

はない。例えば『世界一美しい百の村』や『ごんぎつね』の結末部分などにも「認知的なズレ」の契機となりうるような構造は確認される。つまり、これらに関する議論は他の文学教材へ適用することも可能であるかもしれない。実際、国語教育の文脈で発表されている先行研究（例えば、住田（1993）の「メンタルモデル」を手掛かりとした文学作品の認知過程についての考察など）にも、「ズレ」（もしくはそれに類する概念）に注目した議論が確認される。

- 10 ユーモア学では、「ユーモアの構造」による「認知的なズレ」は、前提とした図式（原図式）の価値低下を主体に、知覚させると考えられている。

### 〔主要参考文献〕

- 青砥弘幸（2011）「ユーモアの構造テキストの国語科教材としての可能性」『国語科教育』 第70集 pp.12-19
- 井上敏夫（1976）「表現の注解—書き手の構えとユーモア」『教育科学国語教育』 第221号 pp.109-115
- 丹藤博文（1989）「教材としての百聞文学—〈笑い〉の脱中心性—」『文学と教育』 No.17 pp.1-8
- 丹藤博文（1992）「認識方法としての〈笑い〉—その目的論・方法論と文学の授業」『文学と教育』 No.23 pp.30-37
- 西郷竹彦（1979）「文体効果としてのユーモア」『教育科学国語教育』 No.228 pp.117-125
- 北和丈（2009）「ユーモアの言語」（斎藤兆史編『言語と文学10』朝倉書店 所収）
- 西林克彦（1997）『「わかる」のしくみ—「わかったつもり」からの脱出—』新曜社
- 松田道弘 編（2006）『世界のジョーク事典』東京堂出版
- 住田勝（1993）「読みの過程分析のための理論的仮説—メンタルモデル理論を中心に—」『論叢国語教育学』 No.1 pp.51-75
- Raskin, Victor (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*, Dordrecht: Reidel.

（あおと ひろゆき 教育学科）

2014年10月31日受理

あめ玉

新美 南吉

1  
2  
3  
4 春<sup>はる</sup>のあたたかい日のこと、わたし舟<sup>ふね</sup>に二人の小さな子どもをつれた女の旅<sup>たび</sup>人<sup>ひと</sup>  
5 がのりしました。  
6 舟<sup>ふね</sup>が出ようとすると、  
7 「おうい、ちよつと待<sup>まち</sup>つてくれ。」  
8 と、土手<sup>どて</sup>の向<sup>む</sup>こうから手をふりながら、さむらいが一人走<sup>はし</sup>つてきて、舟<sup>ふね</sup>に飛<sup>と</sup>び  
9 こみました。  
10 舟<sup>ふね</sup>はでました。  
11 さむらいは舟<sup>ふね</sup>の真<sup>ま</sup>ん中<sup>なかつ</sup>にとつかりすわっていました。ほかほかあたたかいの  
12 で、そのうちにいねむりを始めました。  
13 黒<sup>くろ</sup>いひげを生<sup>は</sup>やして強<sup>つよ</sup>そうなさむらいが、こつくりこつくりするので、子<sup>こ</sup>ど  
14 もたちはおかしくて、ふふふと笑<sup>わら</sup>いました。  
15 お母<sup>おはは</sup>さんは口<sup>くち</sup>に指<sup>ゆび</sup>を当<sup>あ</sup>てて、  
16 「だまつておいで。」  
17 と言<sup>い</sup>いました。さむらいがおこつては大<sup>だい</sup>変<sup>へん</sup>だからです。  
18 子どもたちはだまりました。  
19 しはらくすると、一人の子<sup>こ</sup>どもが、  
20 「母<sup>はは</sup>ちゃん、あめ玉<sup>あめだま</sup>ちょうだい。」  
21 と、手<sup>て</sup>を差<sup>さ</sup>し出<sup>で</sup>しました。  
22 すると、もう一人の子<sup>こ</sup>どもも、  
23 「母<sup>はは</sup>ちゃん、あだしにも。」  
24 と言<sup>い</sup>いました。  
25 お母<sup>おはは</sup>さんは、ふところから紙<sup>かみ</sup>のぶくろを取り出<sup>で</sup>しました。ところが、あめ玉  
26 は、もう一つしかありませんでした。  
27 「あたしにちょうだい。」  
28 「あたしにちょうだい。」  
29 二人の子<sup>こ</sup>どもは、面<sup>おもて</sup>方<sup>はた</sup>からせがみました。あめ玉は一つしかないので、お母<sup>おはは</sup>さ  
30 さんは困<sup>こま</sup>つてしまいました。  
31 「いい子<sup>こ</sup>たちだから、待<sup>まち</sup>つておいで。向<sup>む</sup>こうへ着<sup>つ</sup>いたら、買<sup>か</sup>つてあげるからね。」  
32 と言<sup>い</sup>つて聞<sup>き</sup>かせても、子<sup>こ</sup>どもたちは、  
33 「ちょうだいよう、ちょうだいよう。」  
34 と、だだをこねました。

- 35 いねむりをしてゐたはずのちむらゐはほろちり目を開けて、子どもたちを  
36 がものを見ていました。
- 37 お母さんはおどろきました。いねむりをしやまれたので、このちむらゐ  
38 はお眠っているにちがひない、と思ひました。
- 39 「おとなしくしておいで。」
- 40 と、お母さんは子どもをなだめました。
- 41 けれど、子どもたちは聞きませんでした。
- 42 すると、ちむらゐがすうらりと刀<sup>やいば</sup>をぬいて、お母さんと子どもたちの前にや  
43 てきました。
- 44 お母さんは真<sup>ま</sup>つ青<sup>あお</sup>になつて、子どもたちをかばひました。いねむりのじやま  
45 をした子どもたちを、ちむらゐが切つてしまふと思つたのです。
- 46 「あめ玉を出せ。」
- 47 と、ちむらゐは言ひました。
- 48 お母さんは、おそろおそろあめ玉を差<sup>さ</sup>し出しました。
- 49 ちむらゐはそれ舟<sup>ふね</sup>のぐりにのせ、刀<sup>やいば</sup>でぽんと二つにわりました。
- 50 そして、
- 51 「そうれ。」
- 52 と、二人の子どもに分けてやりました。
- 53 それから、またもとの所<sup>ところ</sup>に歸<sup>かへ</sup>つて、いつくりいつくりねむり始めました。